

Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la Escuela. Otras formas de convivencia

PILAR ALBADÁN TOVAR¹

Introducción

La construcción de la democracia, la paz y la convivencia en la Escuela es una aspiración recurrente de la política pública y en muchos sectores de la sociedad civil. Generalmente, lineamientos, orientaciones y estándares curriculares son los principales dispositivos para guiar estos deseos sociales. No obstante, hasta el momento es insuficiente este acervo teórico, jurídico y político para enfrentar la atmósfera de discriminación y violencia que rodea la cultura escolar. Además de prácticas de desigualdad y exclusión, en que frecuentemente están involucrados los niños, niñas y jóvenes, la violencia escolar persiste y el divorcio entre discursos y prácticas sobre la ciudadanía se profundiza, dando lugar a episodios de anulación de la diferencia y la anuencia colectiva de actitudes de tolerancia que, en realidad, no son garantía alguna en la resolución de los conflictos.

Se pueden identificar dos grandes escenarios de problemáticas para proceder al diseño de la presente propuesta. En el primer nivel se encuentran las relacionadas con la vulneración de derechos de los niños en el contexto del conflicto armado, por violencia intrafamiliar, abandono y por las manifestaciones del conflicto escolar. En el segundo escenario se evidencia un vacío en algunas dimensiones de las

1 Docente Institución Educativa Distrital Gabriel Betancourt Mejía.

competencias ciudadanas, las cuales se expresan en los resultados de las pruebas internacionales de educación cívica.

En el contexto del primer escenario, se destacan los siguientes datos:

Por el conflicto armado

- Casi la tercera parte de la población en condición de desplazamiento está conformada por menores de 15 años. Los datos de Acción Social (2011) señalan que entre 1997 y 2011, la población expulsada fue de 3'875.987 de personas, mientras que CODHES revela que en el periodo 1985-2010, el número de personas desplazadas por razones de violencia fue de 5'195.620.
- La implementación de la Ley 975 de 2005 (de justicia y paz), datos de Human Rights Watch y de la Procuraduría General de la Nación, coinciden en admitir que había en Colombia entre 10.000 y 15.000 menores de edad reclutados por los grupos armados ilegales. Aunque la cifra no está actualizada, informes de CODHES y de la Coalición contra el reclutamiento de niños, y jóvenes señalan que las bandas criminales emergentes continúan reclutando menores con fines diversos.

Por violencia intrafamiliar

- Según Medicina Legal (2008), se reportan en promedio 7.500 casos de violencia contra niños, los cuales sólo representan el 5% del maltrato originado por los propios padres de familia. En 2008, fueron reportados 64.979 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales 10.337 fueron cometidos contra personas menores de 18 años.
- De 4.500 niños declarados en abandono, tan sólo 2.700 logran ser entregados en adopción.
- 56.000 menores de 18 años son atendidos al año por el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), por encontrarse en situación de riesgo.
- Son cerca de 60.000 denuncias al año las que atiende la Fiscalía General de la Nación por el delito de inasistencia alimentaria.
- Datos de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) precisan que hay cerca de 1'568.000 niños que se encuentran en el mercado laboral, con o sin remuneración. Incluso un porcentaje significativo de éstos, están ubicados en labores que la OIT ha catalogado como parte de las peores formas de trabajo infantil².

² El término procede de la declaración de la OIT relacionada con trabajos en donde se somete al sujeto a actividades indignas que atentan contra su desarrollo moral, psicológico y físico. Ver Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Organización Internacional del Trabajo.

Por la violencia escolar

Un estudio adelantado en 2008 en Bogotá por la Secretaría de Gobierno, el DANE y la Universidad de los Andes, revela que uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su Colegio (56%); uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del Colegio (32%); uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero; y uno de cada tres aceptó haber golpeado a un compañero³.

Sobre el segundo escenario (resultados de las pruebas internacionales de educación cívica) es importante tener en cuenta:

- Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en la década de los noventas. Los resultados muestran que el país ocupó el último lugar en conocimientos sobre el tema, pero se ubicó entre los primeros en opiniones favorables hacia la democracia y la participación⁴. Esta tendencia corrobora que existe un vacío en conocimientos sobre ciudadanía, que puede tener efectos importantes en actitudes y habilidades. No obstante, uno de los aspectos que más llama la atención del estudio, es la alta valoración que los estudiantes colombianos tienen acerca de la participación, la tolerancia, el pluralismo, la perspectiva de género y otros ideales que son fundamentales para la formación ciudadana.
- Dentro de los factores asociados, el estudio presenta varias condiciones que requieren ser tenidas en cuenta como la expectativa de escolaridad (en Colombia el promedio de educación por persona no supera los siete grados escolares); la tasa de escolaridad en educación media (Colombia está por debajo de 77% con Rumania y Bulgaria); la proporción del PIB destinada a educación (proporción que varía entre 8,3% en Suecia y menos de 4,4% en Colombia); el porcentaje de ingreso de jóvenes a la educación superior (3 de cada 10 bachilleres). Otros indicadores también resultaron llamativos. Lectura de prensa por parte de los estudiantes colombianos (65% respondió que no lo recibe en su casa); número de libros en el hogar y el nivel educativo de los padres (10% de los padres terminó bachillerato y 8% tuvo acceso a la universidad).

3 Un estudio de la OEI (2007) realizado en Argentina, México, Chile, Brasil Puerto Rico y Colombia revela que uno de cada cuatro estudiantes había sido agredido por sus compañeros; que el 16% había sido víctima de robos; que el 10% había recibido golpes; y que el 8 % denunció haber recibido amenazas.

4 La prueba fue presentada por 5.047 estudiantes de calendario A y B de 152 Colegios. Los alumnos que participaron tenían en el momento del estudio entre 14 y 15 años y cursaban octavo grado. También participaron en el estudio 352 maestros y 152 rectores de Colegios tanto públicos como privados. En el mundo se han realizado dos pruebas internacionales sobre educación cívica. La primera, en 1971, con participación de nueve países. Y la segunda, que se comenzó a realizar en 1995, con 28 países participantes.

- En el contexto escolar, el estudio demuestra otra debilidad. A la pregunta “¿Qué materia(s) relacionada(s) con educación cívica enseña en este año escolar?”, los maestros respondieron con un abanico muy amplio de opciones: ética y valores (27%), ciencias sociales (27%), democracia (21%), religión (14%), filosofía (2%) y otras (10%).
- Mientras que la mayoría de los países participantes en el estudio, los docentes manifestaron estar de acuerdo con integrar la educación cívica al conjunto de las ciencias sociales (80%), en Colombia las preferencias de los maestros se orientan por la educación transversal y la asignaturización de ésta.
- De otra parte, llama la atención que al preguntar a los docentes sobre los contenidos que deberían ser enseñados en la educación cívica, el 41% manifestó no saberlo. Finalmente, la valoración de la educación cívica es baja, dado que sólo el 11% de los maestros expresó la *necesidad* de trabajar este campo en la Escuela.

A partir de lo expuesto, se puede apreciar en los dos grandes escenarios de problemáticas, en las que están inscritos los niños y jóvenes (conflicto armado, familia y Escuela, bajos resultados en las pruebas de educación cívica), la débil formación en educación cívica (ciudadanía, convivencia, paz, ética y valores, democracia) que reciben, lo cual evidencia un problema estructural que lesiona las condiciones que habita el orden social y la institucionalidad. La interiorización de la violencia y el maltrato al otro como un asunto natural y normal ha traído consigo un debilitamiento progresivo del tejido social. En consecuencia, las iniciativas de formación que se deriven de esta problemática, no sólo deben apuntar a la curricularización de la ciudadanía y la enseñanza de contenidos, sino también a la estimulación de prácticas interculturales en los contextos situados de los niños, enmarcados en una nueva perspectiva del desarrollo humano.

Este artículo propone abordar algunas discusiones que pueden ser útiles para docentes e investigadores, a partir de una experiencia pedagógica adelantada en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, de Bogotá. Se trata de una praxis educativa centrada en el reconocimiento del otro, guiada a través de categorías como desarrollo humano, interculturalidad, memoria para el fortalecimiento del tejido social y resolución de conflictos en la Escuela. El esfuerzo por darle un contenido distinto a las dos primeras categorías encuentra en una tercera, su posibilidad de despliegue como apertura a la reconfiguración de una cultura escolar centrada en la diferencia y la otredad.

Es importante señalar también, que esta experiencia está enmarcada dentro del proyecto transversal de Democracia y Convivencia, así como en la cátedra Afrocolombiana. En el texto se abordará el desarrollo humano y los procesos de la me-

moria, como opción en la construcción de la convivencia, la interculturalidad y el tejido social en el escenario escolar; aspectos metodológicos en la implementación de la experiencia pedagógica, hallazgos, conclusiones y proyecciones.

1. El desarrollo humano y los procesos de la memoria

Analizar en tiempos contemporáneos el ideal de desarrollo humano, exige superar su relación naturalizada con los procesos de acumulación capitalista y el establecimiento de vínculos más fecundos con la experiencia humana de los sujetos y grupos. En este caso, la experiencia es comprendida como la constitución de los mundos de las personas a partir de la producción de sistemas materiales y simbólicos compartidos. Al parecer, esta dimensión de lo cultural, a la luz de los estudios hechos al respecto (Williams, 2008) y otros campos de formación en las ciencias sociales, es relevante hoy, para la agencia política, social y económica de las sociedades. Los sujetos se constituyen no solo de las acciones que producen en tiempo presente, sino también de procesos pasados que han incidido en sus formas de ser y estar en el mundo. Es por esto que la memoria, categoría planteada por Halbwachs (2005) desde inicios del siglo xx, resalta la construcción de la identidad, especialmente, en momentos que resulta vital adelantar actividades encaminadas a la construcción del tejido social de las personas vinculadas a las comunidades educativas

Sin embargo, es primordial precisar algunas consideraciones relacionadas con las nociones y teorías sobre el desarrollo, las cuales han ocupado un lugar estratégico en la historia de Occidente. Basados en disciplinas y campos que han observado desde los ángulos de las dimensiones y fundamentos de la modernidad, se puede señalar que el desarrollo asumido como civilización, progreso y acumulación, proviene especialmente de dos experiencias representativas de este proyecto, consistentes en el modelo capitalista basado en la propiedad privada y los saberes adscritos a la biología, la psiquiatría y la psicología. Estas dos fuentes, al combinar discursos y prácticas de intervención, no sólo contribuyeron a construir un saber acerca de las sociedades y sus modos de vida, sino que al operar como doctrina adquirieron progresivamente un papel fundamental en torno a los preceptos sobre los sujetos y grupos, así como los procedimientos que debían ser utilizados para gobernarlos.

En primer lugar, es importante destacar que el capitalismo originalmente se funda en la individualidad, la competencia y la ley de la oferta y la demanda (Smith, 1937), de tal modo que las libertades y los derechos, en el marco de la ideología liberal de los siglos xix y xx, son logrados en la medida que los miembros de la sociedad civil se incorporen a las fuerzas del mercado, ya sea en su rol de trabajadores o en su condición de consumidores. En segundo lugar, las evidentes influencias de la teoría de Darwin en el mundo social, así como las referidas a la Eugenesia de

Galton y el Determinismo de Spencer, trajeron consigo planteamientos especiales acerca del desarrollo, que se tradujeron en tres fenómenos de gran importancia en la primera mitad del siglo xx, basados en la formulación del desarrollo de los individuos a partir de estadios y etapas psico-biológicas; la demarcación entre normales y anormales, alrededor de un tipo ideal (Foucault, 2005); y el diseño de intervenciones y mecanismos regulatorios dirigidos a los grupos para garantizar su incorporación en los ideales universales modernos y en las fuerzas de la nueva división internacional del trabajo, obtenida a través del estado de bienestar.

Después de la segunda guerra mundial, los planteamientos procedentes de la economía y de la política que subyacen del sistema mundo (Wallerstein, 1979) promueven modelos de desarrollo, al menos de dos tipos, el primero, ligado a la modernización, el progreso y la racionalidad, que propone mecanismos de crecimiento económico como medio para alcanzar mejores condiciones de vida de la población, acordes con su definición geopolítica en aquel momento, esto es, de acuerdo con los parámetros introducidos por la demarcación entre primer y tercer mundo, lo que suponía imitar sociedades que alcanzaron estos niveles de acumulación y bienestar; el segundo modelo, plantea la cooperación entre poblaciones, especialmente a través de mecanismos de filtración, que sociedades prósperas apoyan con el remanente, a otras que se encuentran en condición de pobreza evidente. Sobra decir que este apoyo está supeditado a la lógica de alianzas, propias del período que se presentó entre las guerras y de la bipolaridad subyacente a las rivalidades entre el mundo capitalista y las sociedades socialistas.

A lo largo de las décadas del setenta y ochentas, la crítica a las teorías sobre el desarrollo fue abundante. En América Latina y el Caribe fue prominente la labor de la CEPAL, las organizaciones populares y de muchos intelectuales con militancias explícitas, especialmente inscritos en la teología de la liberación, el marxismo y la educación popular. Sin embargo, el conjunto de doctrinas procedentes del Norte, contribuyeron a sostener estas nociones de desarrollo, atendiendo a las disposiciones geopolíticas de cada gobierno. Después de la política de la buena vecindad de F. Roosevelt, en la cual las relaciones con el Sur se basaron en el apoyo a los proyectos modernizadores, en función de contar con aliados para enfrentar la guerra total, se destacan la doctrina Monroe y la Alianza para el Progreso, como las experiencias más expeditas en que el desarrollo para los países del Tercer Mundo quedó supeditado a la voluntad de los Estados Unidos y a una demarcación explícita entre ricos y pobres.

Como ha sido ampliamente estudiado, la doctrina Monroe parte de la idea de apoyar a aquellos “pueblos libres” que luchan contra la amenaza subversiva y comunista, encarnada en los grupos armados que proliferaban en la región. Este planteamiento se concretó a través del Tratado Interamericano de Resistencia Recíproca (TIAR, 1947), el cual fue considerado el principal baluarte de la seguridad

hemisférica como base para el desarrollo de los pueblos. Por su parte, Alianza para el Progreso fue un programa que inauguró John F. Kennedy, diseñado para el período comprendido entre 1961 y 1970, el cual pretendía la cooperación y ayuda mutua de los Estados firmantes, el refuerzo de sus “comportamientos democráticos” y la “redistribución justa” de la riqueza, obtenida con la inyección económica que procuraría la inversión de los 20.000 millones de dólares previstos.

Además del fracaso de la Alianza ante la falta de reformas agrarias y fiscales en los países de la región, fue evidente la práctica intervencionista, no sólo del gobierno norteamericano sino de organismos multilaterales como el Banco Mundial, quienes desde el inicio empezaron a considerar nuevas estrategias ante el rezago vivido por estas sociedades, que se conoce como década perdida (80s). En adelante, las condiciones de un nuevo orden mundial y la presunta hegemonía capitalista, cuyo liderazgo se representa en las potencias del norte y el occidente, trajeron consigo nuevas concepciones sobre el desarrollo. Ya no se trataría de la industrialización, la sustitución de importaciones y el vigor del cuerpo nacional como parámetro para garantizar mejores condiciones de vida, ahora, la apertura comercial, la privatización y las reformas al Estado serían el modelo para un futuro mejor.

Los tratados de libre comercio, la inversión extranjera y el tránsito de los derechos a los servicios, tal como empezó a ocurrir en los sectores de la salud, la educación y la vivienda, concretan la consolidación de la estrategia neoliberal en la región. No obstante, en medio de este complejo panorama, los problemas asociados con la concentración de la tierra y la riqueza en Colombia se agudizan, al colocar en la escena social y política, sectores que articulan la acción de grupos armados, narcotráfico y gubernamental⁵.

Basados en estas consideraciones y ante la necesidad de reinversión de un modelo de desarrollo al servicio de las personas, tal como lo señala Sen (1999), es necesario pensar la relación desarrollo humano-memoria como una opción de desprendimiento y deconstrucción de los discursos y prácticas que han sido impuestos a partir del logocentrismo y la hegemonía epistémica, social y política de Occidente.

5 Particularmente en Colombia, la presencia del conflicto y su correspondiente degradación, complejiza la situación de muchos grupos poblacionales y sectores de la sociedad. Datos recientes señalan que el gasto militar se ha disparado del 2.2% del PIB en la época de la Violencia a cerca del 6.5% en los últimos cuatro años, el número de soldados por 1.000 habitantes pasó de 2.5 en 1957 a 5 en 2007, y en el cuatrienio 2002-2006, fueron alistados 15.5 soldados por cada guerrillero en actividad de combate. Mientras que 100 guerrilleros y paramilitares se retiraron del conflicto por bajas o desertiones, estos grupos recuperaron cerca de 84 combatientes mediante diversas modalidades de reclutamiento, entre las cuales sobresale el reclutamiento de menores de edad. Son aproximadamente entre 10.000 y 15.000 niños y niñas, los que hoy componen los ejércitos ilegales en varias regiones de Colombia, representando el tercer país en el mundo que sostiene niños en las filas de los grupos que combaten, por debajo de República Democrática del Congo y Liberia. Ver Sarmiento, 2009.

La memoria es un proceso colectivo que contribuye a situar las voces de todos aquellos que no han sido escuchados o que, a partir del posicionamiento de las nociones hegemónicas de la modernidad han sido marginados como inferiores dominados en sí mismos. Estas formas de exclusión y de desigualdad se manifiestan en las prácticas sociales que habitan las actividades laborales, las relaciones familiares, la práctica educativa y las esferas de la propia cotidianidad.

En un mundo cada vez más globalizado, en el que predomina la inmediatez, la apariencia y el espectáculo de la propia vida, es importante propiciar reflexiones y experiencias que articulen el tiempo presente con la memoria, la cual deviene como un acto no solo de conmemoración sino de inclusión, que contribuye a la ubicación sobre escenarios donde fluyen las relaciones sociales, de los actores, situaciones y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo, observada. A través de la memoria es posible evidenciar procesos psíquicos que evocan diversas formas de acción colectiva, alrededor de las instituciones que conforman la organización social en su configuración “societal”, que significa, familia, iglesia o empresa, lugar donde se trabaja, se produce y se comparte la vida. La realización de procesos de memoria y rememoración permite el fortalecimiento y/o la recuperación del tejido social (Jelin, 2003).

Al fortalecer el tejido social lesionado por el olvido y otras formas de marginalización, procedentes de discursos y prácticas hegemónicas, la memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente y no permite entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades. La memoria construye así de esta forma procesos de cohesión, pues detrás de cada persona hay un núcleo familiar, idearios políticos y diferentes subjetividades ético-políticas. En suma, el desarrollo humano, en diálogo con la memoria, aspira a favorecer las siguientes capacidades:

- Potencialidades para el reconocimiento del otro.
- Construcción de capitales simbólicos a través de la valoración y el aprendizaje de experiencias culturales otras.
- Construcción de mundos tolerantes y respetuosos de las diferencias.
- Participación en una política de lugar que articule lo local y lo global (glocalidades según Escobar, 2005).

2. La interculturalidad y el tejido social

La Constitución Política dio inicio a una apertura de orden jurídico y político en torno al reconocimiento de Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, que refiere a un territorio diverso en lo geográfico y en los procesos culturales que surgen desde el mismo momento que se entrelazaron lo afro, lo americano y lo europeo (cada una con una cosmovisión diferente). Sin embargo, fueron los modelos

eurocéntrico y anglosajón los que se impusieron, anulando y desvalorizando los conocimientos de los otros, al no estar situados bajo los parámetros que establecían dentro del proyecto civilizatorio moderno- colonial.

Este proyecto de construcción de la nación colombiana se caracteriza a partir de varias tensiones, que van desde los regímenes de subalternización, pasando por los procesos políticos ligados al bipartidismo, hasta llegar a los fenómenos económicos que surgen del capitalismo en la actualidad (apertura económica, tratados de libre comercio y globalización). Veamos:

- **Los regímenes de subalternización:** En un primer momento, el proyecto de nación en Colombia, implicó la construcción de jerarquías entre los grupos poblacionales, atravesadas por componentes raciales, regionales y culturales. Este fenómeno trajo consigo un conjunto de luchas “identitarias”, que fueron articuladas y configuradas alrededor de identidades colectivas (Castro-Gómez, 2008).

La conformación de las élites nacionales criollas, teniendo como imaginario cultural la blancura desde la distinción y la definición de la superioridad a la hora de lo institucional, fue otro fenómeno de gran incidencia en el surgimiento de las hegemonías políticas de principios y mediados del siglo xx.

- **Los procesos políticos ligados al bipartidismo:** La estructura política del país no ha sufrido grandes modificaciones desde la época colonial hasta nuestros días. La aparición de los partidos liberal y conservador han marcado la vida política, cultural y económica. Generalmente, las luchas y pugnas por el poder, como elementos constitutivos del dominio bipartidista, han sido la principal narrativa sobre la que se ha construido la nación. Mientras que los liberales se declararon contrarios del orden colonial, a favor de la separación del estado y la iglesia, respetuosos de los derechos individuales y promotores de la abolición de la esclavitud, los conservadores fueron los que promovieron la antítesis de estos ideales, al defender la idea de un estado en estrecha relación con la iglesia, la legitimación de la esclavitud y el centralismo como epicentro de la civilización y el progreso.

Bajo este binomio se ha marcado el desarrollo cultural y económico del país. La impronta del conflicto como correlato de la identidad ha continuado, dejando huella en la configuración de una nación dependiente y con un alto grado de concentración de la tierra en manos de unos pocos. Esto sin desconocer la importante presencia que ha tenido el capital y los intereses foráneos de la composición económica.

La Escuela se ha encargado de dar continuidad a este modelo (desigualdad y exclusión expresada en clasismo, racismo, machismo y patriarcado a través de discursos y prácticas. Además de una cultura escolar que reproduce el modelo “decimonónico” de estado y emula el modelo liberal de la ciudadanía, el currículo ancla el colonialismo mediante la hegemonía del saber occidental y cierra opciones para el reconocimiento de la diferencia del otro.

- **Fenómenos económicos asociados con la apertura económica, el TLC y globalización:** Con los cambios económicos que llegaron a finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, emergió un nuevo régimen de poder, encargado de fomentar el ideal de la ciudadanía a partir del deseo del consumo y la interdependencia de éste con las esferas políticas, económicas, sociales y culturales. Los límites tradicionales en torno a lo local y lo global se debilitan, dando lugar a un único sistema.

Se introdujo una historia global, donde los hechos o sucesos llevados a cabo en la esfera local o regional, repercuten de manera subordinada en la esfera mundial. Empieza a ser común la idea que las dinámicas de las comunidades más pequeñas no tienen trascendencia, dado que éstas deben ser aprobadas por estructuras más amplias que imponen lógicas y condiciones de operación. Generalmente, estas formas de subordinación se valen de las políticas macroeconómicas y de las directrices de organismos multilaterales que determinan el funcionamiento de sectores como la educación y la salud. Se trata de una matriz de poder, que opera en las dinámicas del mundo globalizado.

La globalización vista no sólo como sistema-mundo sino como cultura-mundo, es un fenómeno que pretende borrar además de las barreras económicas, las diferencias étnicas, sociales y culturales. Esto implica anular la diferencia o tramitarla como estrategia de control social, mediante acciones afirmativas y políticas sociales de carácter diferencial. Esto corrobora el tránsito de un mundo fraccionado a uno generalizado, donde las cosas aparentemente son iguales y significan lo mismo, asunto que conlleva a graves consecuencias como:

- El olvido de los procesos de construcción de la identidad de grupos originarios, llamados por la política pública como minorías étnicas.
- Desconocimiento de una cultura ancestral que crea y potencia identidad.
- Olvido de un legado tradicional que aún tiene mucho que decir frente a los problemas del tiempo presente.
- Agudización de conflictos en las comunidades y en las instituciones.

La interculturalidad es una categoría que junto con la memoria, permite un cambio a las formas de ver la Escuela y de enseñar. Según Catherine Walsh (2006:27), "...representa, en cambio una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización...". La interculturalidad es la interacción entre procesos distintos, que se establecen de manera respetuosa a partir de la identidad cultural como un derecho que tienen las comunidades.

La apuesta por la interculturalidad crítica implica, según Santos (2005), construir una sociología de las ausencias y otra de las emergencias. Mientras que la

primera exige identificar las diversas maneras de subordinación del otro por ser diferente (indígena, afro -descendiente, mujer, niño, joven, pobre, homosexual), la segunda es una base importante para la consolidación de la interculturalidad crítica. Según Santos, esta nueva forma de comprender la realidad en la actualidad, especialmente en aquellas sociedades que han vivido experiencias coloniales, pasa por la conformación de ecologías de saberes, temporalidades, reconocimientos, trans-escalas y de productividades alternativas, que requieren ser comprendidas.

La ecología de saberes, es uno de los fenómenos más significativos del tiempo presente en la región. Se trata de la sustitución de la “mono-cultura” del saber científico, por el diálogo de un conjunto de saberes diversos, procedentes de una revaloración progresiva que tiene lugar en la escena social y política contemporánea. Al respecto, diversos grupos sociales están realizando contribuciones de gran trascendencia, al producir, apropiar y hacer circular saberes relacionados con la estética, la cultura, la comunicación, el territorio y sus derechos. Aunque no necesariamente éstos aluden a los conocimientos propios de la ciencia, los saberes que emanan de la vida cotidiana constituyen una fuerza que abre posibilidades de acción. El interés por construir espacios de socialización y de formación, hace que una amalgama de lenguajes, expresiones y movimientos orienten formas de acción de reivindicación de sus derechos.

La ecología de temporalidades describe la capacidad de los sujetos y grupos por reconocer otras, que contribuyan a la construcción de mundos posibles. Esta ecología busca comprender las lógicas de funcionamiento histórico-cultural de tiempos distintos al occidental-cristiano. En algunas culturas las temporalidades no secuenciales, orientan la vida en comunidad y configuran planos de existencia que armonizan al hombre consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, tal como ocurre en la mayoría de comunidades indígenas y afro-descendientes de América Latina. Las temporalidades no lineales, instaladas por algunos grupos sociales, no siempre rechazan otras lógicas de vivir el tiempo.

La ecología de los reconocimientos por su parte, invita a proceder a través de la invención de mecanismos que superen la diferencia sobre desigualdad y dominación del otro. La deconstrucción de las diferencias en esta ecología exige la creación de sistemas de reconocimiento recíprocos y la disolución de las jerarquías. Las agregaciones producidas por diversos grupos sociales, atendiendo a motivaciones coyunturales o estructurales, frecuentemente adquieren tres condiciones concernientes a la generación de vínculos socio-afectivos ligados a sentimientos morales y emocionales (Nussbawm, 2006); asignaciones basadas en referentes culturales y estéticos (Reguillo, 2000); y a la construcción del sentido de pertenencia y valores compartidos (Delgado, 2009).

La cuarta ecología, correspondiente a trans-escalas, cuyo propósito es lograr que lo local sea des-globalizado posicionándolo como epicentro de la acción so-

cial, para agenciar la globalización anti-hegemónica, adquiere importantes implicaciones si se tiene en cuenta la experiencia de muchos grupos sociales. El valor de un nuevo trazado de cartografías sociales donde sea posible ejercer articulaciones locales, tendientes a la defensa del territorio y del ambiente, encuentra en la iniciativa de muchas organizaciones una base prometedora. Los sentidos de pertenencia, en muchas ocasiones, están atravesados por lo que Arturo Escobar (2005) llama la *política de lugar*. Se trata de comprender cómo las personas practican lo local en lo global, participando de diversas estrategias –desde iniciativas para defender el entorno, hasta la participación en redes transnacionales y diálogos sur-sur-, cuya base es el diálogo de saberes, la creación colectiva, el aprendizaje cooperativo y otras maneras de constitución, como diáspora en torno a la cultura.

Finalmente, la ecología de productividades busca recuperar sistemas alternativos de producción, caracterizados por sentidos y valores compartidos que se cristalicen en prácticas solidarias y cooperativas, capaces de inventar otras formas de producción y de trabajo, más allá del sentido del desarrollo como acumulación capitalista. La ampliación de redes y el fortalecimiento de prácticas solidarias, en la línea de la configuración de inteligencias colectivas, es un atributo cada vez más frecuente en muchos grupos sociales. En medio de la falta de oportunidades y el desarraigo motivado por circunstancias asociadas con el conflicto social y armado en Colombia, algunas organizaciones han promovido condiciones para restablecer el tejido social y la confianza, a partir de proyectos productivos alternativos, cuya base es lo comunitario.

3. Aspectos metodológicos para la implementación de la experiencia

Este trabajo pedagógico se llevó a cabo en el Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía, ubicado en la localidad de Kennedy, barrio Tintal. Se caracteriza por tener como grupos de influencia, las nuevas urbanizaciones de interés social del sector, situación que lo convierte en uno de los nodos poblacionales con más dinamismo en la ciudad. Muy cerca se encuentra el barrio Patio Bonito, cuyo surgimiento está ligado a “luchas sociales”, alrededor de la legalización del barrio y los servicios públicos, entre otras. Allí habita un gran número de personas en condición de desplazamiento por la violencia, lo que genera impactos significativos, especialmente relacionados con el orden social y cultural difuso, relacionado con rasgos de ilegalidad y crecimiento desmedido del sector.

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía, surgió por iniciativa de los habitantes del sector de Patio Bonito I, al solicitar la construcción de la sede de secundaria, con el fin de darle a sus hijos educación básica. Fue así como la Secretaría de Educación del D.C, en el marco de las políticas sociales implementadas por el alcalde Luis Eduardo Garzón, asignó un predio en el sector del Tintal, para la construcción del Colegio. El 23 de febrero de 2007 se inauguró esta institución.

Con las dinámicas anteriormente descritas, se empezaron a presentar tensiones de tipo cultural y social entre los estudiantes de la institución, especialmente relacionadas con su lugar de procedencia. Los que venían del sector del Tintal, consideraban peligrosos y agresivos a los jóvenes que provenían de Patio Bonito. Argumentando que, a raíz de la construcción del Colegio, esta zona se había vuelto más peligrosa e insegura. Por su parte, los de Patio Bonito manifestaban que los habitantes del Tintal estaban usufructuando una obra que no habían luchado y que no les pertenecía. A esta dinámica también se unieron, entre otras, las problemáticas del contexto local y nacional, el desplazamiento forzado por la violencia, y las graves desigualdades económicas expresadas en informalidad laboral y falta de condiciones para enfrentar la crianza y educación de los niños y jóvenes en el seno de las familias.

Dadas estas circunstancias, desde el año 2006, el área de ciencias sociales del Colegio se dio a la tarea de analizar la complejidad del contexto local y escolar, identificando la necesidad de realizar un trabajo de carácter pedagógico, tendiente a la integración y la convivencia entre los diferentes grupos que allí coexisten. La primera intención que se efectuó, fue partir de la valoración de las diferencias existentes y fundamentales del ámbito la escolar, como el cultural, deportivo, musical, de género, generacional y étnico.

En los años 2010 y 2011, se consideró que a partir de la interculturalidad y la memoria, era posible establecer una educación centrada en la integración desde la diferencia y el respeto al otro. Tal vez estos aspectos podrían darle sentido a la ciudadanía en la formación de estudiantes, en el ámbito de la educación pública, dado que su principal interés estaba dirigido hacia las prácticas de la diferencia. En su propósito, esta actividad buscó enriquecer los lazos sociales, la comprensión de la tradición y el análisis de otras formas culturales (en términos de las ecologías planteadas por Santos, 2005) de aquellos sujetos y grupos sociales que habían sido invisibilizados, según las narrativas de la historia oficial, profundamente influyentes en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

De este modo, se dio inicio a la experiencia identificando los niveles de conflicto presentes en la Escuela. Particularmente, fueron denominadas como tensiones constitutivas de la cultura escolar, que trata prácticas de subordinación, originadas por la falta de reconocimiento de las expresiones y formas de ser y estar en el mundo por parte del otro. En ese momento, la hipótesis de trabajo se centraba en la identificación de las ausencias para proceder al aumento de las emergencias inscritas en la interculturalidad crítica. Para ello se empezó con la identificación de las siguientes tensiones (consideradas a la vez como posibles categorías de trabajo pedagógico):

- Conflicto inter-generacional: Entre estudiantes, docentes y padres de familia.

- Conflicto de género y sexualidades: Entre lo femenino, masculino y otras tendencias sexuales.
- Conflicto por ubicación espacial: Entre los habitantes de Patio Bonito y Tintal.
- Conflicto de seguidores de los diferentes equipos de fútbol: Entre hinchas de Millonarios, Santafé, Nacional y América.
- Conflicto de grupos (culturas) juveniles: Especialmente entre punks, metaleros, hoppers, skin heads, emos.
- Conflicto racial: Entre los que se consideran blanco-mestizos, indígenas y afro-colombianos.

Metodológicamente la propuesta ha contado con varios espacios pedagógicos. Uno de ellos es el de tipo reflexivo, en el cual los estudiantes intercambian ideas e inquietudes alrededor de personas y grupos con diversas experiencias sociales, culturales, políticas, étnicas y relacionadas con el género. Con motivo de la conmemoración del año Internacional de la Afro-descendencia, se contó con la participación de una comunidad afrocolombiana del municipio de Mosquera (Cundinamarca), quienes fomentaron el intercambio de saberes, alrededor de la danza y los rituales funerarios de estas comunidades.

Es evidente que la Escuela necesita un proyecto intercultural, que favorezca diálogo y la ecología de saberes. En consecuencia, se inició un trabajo educativo conjunto, con instituciones que compartían intereses similares al de esta iniciativa. Por esta razón, se establecieron relaciones interinstitucionales con las licenciaturas de pedagogía infantil y de educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con la presencia de estudiantes y profesores de estos programas en el Colegio, se adelantaron diversas propuestas de trabajo de carácter cultural y artístico (especialmente centradas en experiencias de tipo musical, plástico y teatral) con la intervención de todos los estudiantes de la jornada de la mañana, sede A.

A través de centros de interés, los estudiantes tuvieron la posibilidad de experimentar otras maneras de abordar el conocimiento académico y otro tipo de saberes, particularmente, acudiendo a prácticas de diálogo y de traducción de otros referentes culturales, distintos a los de la academia y a las nociones occidentales de desarrollo. Estas formas de traducción favorecieron el principio fundamental de interculturalidad crítica que significa la valoración del otro como diferente, lo que conduce a la construcción de la alteridad. Con este punto de partida, se espera continuar la senda de una educación intercultural, no sólo centrada en el desarrollo moral de los individuos sino en una praxis creadora, que reconfigure la cultura escolar del instaurado lugar de violencia y exclusión.

También se desarrollaron encuentros de la memoria, basados en los siguientes temas:

- El papel de la mujer en la historia y en el actual momento histórico de globalización y transnacionalización.
- Las expresiones culturales de los jóvenes y los grupos de participación juveniles en la localidad de Kennedy.
- Los diferentes grupos sociales que surgen desde la expresión musical.
- El barrismo (barras bravas) social.
- La invasión europea en América: Un desencuentro de tres mundos.

Los encuentros de la memoria son procesos colectivos que le otorgan voz a todos aquellos que han sido silenciados o marginados por los discursos y las prácticas oficiales de la Escuela. Implica el uso de objetos y dispositivos simbólicos del pasado, los cuales se colocan en diálogo con los acontecimientos del presente, para favorecer la reflexión y nuevos posicionamientos sobre lo ocurrido. La memoria y la rememoración, comprendidos como la base de estos encuentros, devienen como actos no solo de conmemoración sino de inclusión. Permiten también colocar en escena a los actores, actos y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo, observada.

4. Hallazgos, conclusiones y proyecciones

- La Escuela se transforma, en un ambiente de colaboración, a partir del tránsito por tres niveles conformados en el respeto por la diferencia, la construcción colectiva a través de la diferencia del otro y la emergencia de iniciativas que fortalecen la convivencia.
- Promueve nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión y la crítica de otras expresiones y visiones de mundo.
- La Escuela visibiliza las diferencias y particularidades de cada sujeto que conducen a promover actitudes de desarrollo humano que excluyen el conformismo y la homogeneidad que se establece en la institución educativa.
- Se reconoce la diversidad de expresiones culturales en cuanto a condiciones de vestuario y música existentes.

Un aspecto destacable de esta experiencia, fue el esfuerzo de docentes y estudiantes por re-significar el espacio de la Escuela como un lugar de crítica, reflexión e integración cultural y social, partiendo del respeto y la otredad.

Es importante adelantar espacios en la Escuela que permitan reflexionar sobre las dinámicas de subalternización que se presentan en esta experiencia, en me-

dio de las dinámicas de la cultura escolar. La memoria permite indagar sobre las formas de desigualdad y exclusión que se han perpetuado en el tiempo y que han sido normalizadas en las instituciones educativas. Una de las más conocidas, es la diversidad de formas de maltrato hacia la mujer, específicamente a través de la negación que hacen las instituciones frente a expresiones femeninas de las estudiantes, como pintarse las uñas, maquillarse y usar accesorios, entre otras. Llama la atención que este tipo de prácticas continúen ocurriendo, máxime cuando la Constitución Nacional ha declarado el libre desarrollo de la personalidad como derecho fundamental.

Las categorías *niño*, *niña* y *joven* en la historia de América Latina y el Caribe, han estado ligadas a narrativas como el atraso, una carencia permanente y presunta peligrosidad naturalizada. En la actualidad, la estigmatización de estos sujetos lleva a que el Congreso de la República proponga el endurecimiento de la penas para aquellos que se encuentren en conflicto con la ley. Sin embargo, es importante resaltar que no se les brinda oportunidades ni posibilidades de encuentro, que les permita experimentar formas de fortalecer las dinámicas culturales de sus comunidades de vecindario y escolares. Por ello, la Escuela debe difundir y apoyar los diferentes grupos que se presentan al interior de cada una de las localidades, especialmente aquellas que tienen que ver con la cultura y la participación democrática.

Como se puede apreciar, la experiencia pedagógica se abre a procesos transversales, dado que integra los conceptos de desarrollo humano, interculturalidad y memoria, contribuyendo a la construcción de la convivencia. Se trata de una praxis educativa basada en el reconocimiento del otro. Al trabajar sobre estas categorías, se construye tejido social a partir de la condición humana y de sus derechos, elementos que evocan diversas formas de acción colectiva. Sin embargo, esto no es posible sin las instituciones, las cuales deben ser reconstruidas, apoyadas en este caso, mediante las propias experiencias locales, de barrio y escolares.

Bibliografía

- Acción Social (2011). Ahora Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. Subdirección de atención a la población desplazada, Disponible en <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=295&conID=556> Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.
- Codhes (2011). Disponible en Boletín, 2011 http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=50 Consulta realizada el 14 de noviembre de 2011.

- Albadan, P. (2008). "Memoria y producción de subjetividades docentes (1970-2007)". En: Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica. Bogotá: IDEP.
- Chatterjee, P. (2009). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales. Análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca.
- _____. (1998). *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Foucault, M. (2005). *Nacimiento de la biopolítica*. México: FCE, 2005.
- _____. (2001). *Los anormales*. México: FCE.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, D. F.: Grijalbo.
- Mignolo, W. (2008). "La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso". En: *Revista Tabula Rasa*, N° 8. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Nussbawm, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- PNUD. (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano*. México: Mundiprensa Libros.
- Sen, A. (1999). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 54-83.
- _____. (1998). "Teoría del desarrollo a principios del siglo XXI". En: Emmerij y Núñez (comp.). *Teoría y práctica del desarrollo: ensayo introductorio y conclusiones de política*. pp. 589-610.

Santos, Boaventura De Sousa. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

_____. (2003). *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA y U. Nacional de Colombia.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.